

# MITCA

## MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREFAS PARA A CASA



DIVERSAS



CORRIXIDAS



CONCRETAS



SEMANAIS



VALIOSAS



# MITCA

MÉTODO DE IMPLEMENTACIÓN DE TAREFAS PARA A CASA



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Esta proposta enmárcase dentro do proxecto de investigación titulado: ***Calidade e equidade na prescrición de deberes escolares: deseño e implementación de propostas baseadas en evidencias empíricas.*** [Programa Estatal de Fomento da Investigación Científica e Técnica de Excelencia, Subprograma Estatal de Xeración do Coñecemento. Convocatoria. 2017. Secretaría de Estado de Investigación, Desenvolvemento e Innovación (Ministerio de Economía, Industria e Competitividade-MEIC). (Ref.: EDU2017-82984-P)].

### **Investigadores principais do proxecto**

Antonio Valle Arias (Universidade da Coruña)

Susana Rodríguez Martínez (Universidade da Coruña)

### **Equipo de investigación do proxecto**

Isabel Piñeiro Aguín (Universidade da Coruña)

María Luísa Rodicio García (Universidade da Coruña)

Natalia Suárez Fernández (Universidade de Oviedo)

María Adelina Guisande Couñago (Universidade de Santiago de Compostela)

Ana María De Caso Fuertes (Universidade de León)

### **Equipo de traballo do proxecto**

Bibiana Regueiro Fernández (Universidade de Santiago de Compostela)

Iris Estévez Blanco (Universidade da Coruña)

Carlos Freire Rodríguez (Universidade da Coruña)

María del Mar Ferradás Canedo (Universidade da Coruña)

José Carlos Núñez Pérez (Universidade de Oviedo)

Pedro Rosario (Universidade do Minho)

Elena Gayo Álvarez (Xunta de Galicia)

Irene Pan López (Xunta de Galicia)

Benigno Sánchez Vales (Xunta de Galicia)

Carolina Rodríguez Llorente (Universidade da Coruña)

Tania Vieites Lestón (Universidade da Coruña)

Estefanía Daniela Guerrero Jaramillo (Universidade da Coruña)

Rocío González Suárez (Universidade da Coruña)

Ludmila Martins Gironelli (Universidade da Coruña)

Lucía Roldán Prego (Universidade da Coruña)

### **Profesorado participante na implementación do MITCA**

Mercedes Acevedo Álvarez

Cristina Blanco Martínez

José Calvo Varela

Paula Campo Suárez

Carmen Cancela Díaz

Ana Charlín Suená

Paulo Cortés Candal

Marisol Darriba Guerra

Silvina Domínguez Blanco

Alfonso José Dopico Caneiro

Adrián Eguizábal Caro

Silvestre Fernández Pinillos

M.<sup>a</sup> Cruz García Sánchez

Cristina Lage Villar

María José López Massarotti

Eva Lorenzo Fusté

Ana Martínez Chacón

Enrique Meijide Lumberras

María Moreda Villarmea

Ana Nieto Sesar

Nerea Pena Rodríguez

Fabiola Pena Patiño

Laura Pérez Rodríguez

Elena Ramos Rodríguez

Concepción Rial Fernández

David Romero Queiruga

Francisco Saavedra Pita

Lara Salgado Rúa

Raquel Sánchez Del Río

Montse Suárez Vilas

Alba Vieites Lestón

Lucía Vila García

### **Coordinación editorial**

Antonio Valle Arias  
Susana Rodríguez Martínez

### **Diseño e maquetaxe**

Pilar Martínez  
www.purelingua.com

### **Fotografías**

Cedidas por Sonia Piñeiro Agúin

### **Edición**

A Coruña, 2020

Universidade da Coruña, Servizo de Publicacións

Núm. de páxinas: 52

ISBN: 978-84-9749-799-2

Dep. legal: C 278-2021

DOI: <https://doi.org/10.17979/spudc.9788497497992>



Esta obra publícase baixo unha licenza Creative Commons  
Atribución -NonComercial-Compartirlgual 4.0 Internacional  
(CC BY-NC-SA 4.0)

Este método desenvolveuse grazas  
ao financiamento do proxecto  
EDU2017-82984-P (MEIC).



**Unión Europea**  
Fondo Europeo de Desarrollo Regional  
*Una manera de hacer Europa*

O Método MITCA nace co propósito de converter as tarefas para a casa nun recurso educativo capaz de mellorar a autorregulación da aprendizaxe e o compromiso escolar dos/as estudantes. Concretamente este método tenta que as tarefas para a casa:

- sexan entendidas polo alumnado como instrumentais, interesantes e valiosas para o seu progreso.
- teñan un propósito claro e sexan sensibles á diversidade do alumnado.
- sirvan ao alumno para autoavaliarse e coñecer os seus puntos fortes e menos fortes.
- contribúan a mellorar a planificación e a xestión do tempo dos alumnos.

Con este propósito, deseñamos o Método de Implementación de Tarefas para a Casa con cinco condicións:

1. Ademais de tarefas pos-tema e tarefas pre-tema, prescríbense proporcións similares de tarefas de repaso, organización e elaboración.
2. As tarefas descríbense polo traballo mental que implican e o contido que abordan.
3. O docente transmite a utilidade, o interese, a importancia e/ou aplicabilidade das tarefas que prescribe para a casa.
4. As tarefas prescríbense semanalmente e os alumnos establecen as franxas horarias para realízalas.
5. As tarefas corríxense todas semanalmente, na aula ou individualmente, diferenciando puntos débiles, mais tamén os puntos fortes.

Estas cinco condicións de MITCA para a prescrición de tarefas para a casa sintetízanse como: Diversas, Concretas, Valiosas, Semanais e Corrixidas.

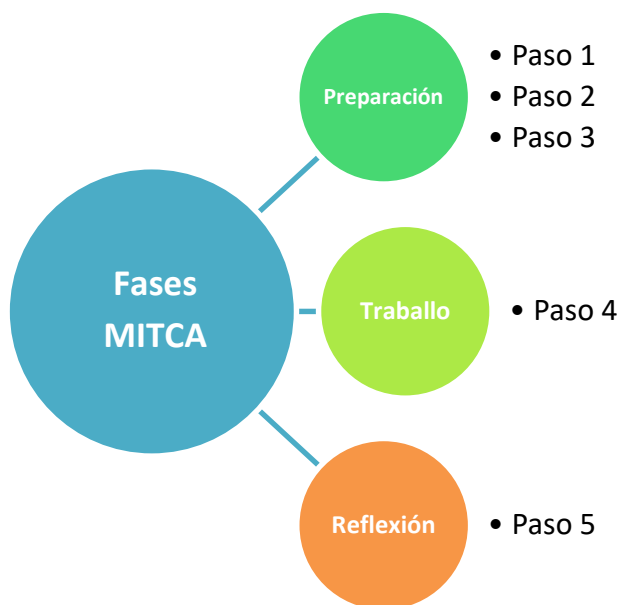


Baixo o paraugas conceptual da aprendizaxe autorregulada, o MITCA desenvólvese entendendo a realización de tarefas na casa como un episodio de aprendizaxe constituída por unha *fase de preparación*, *fase de traballo* propiamente dita e *fase de reflexión* final.

En liña cos modelos fásicos de autorregulación inicialmente desenvolvidos por Zimmerman e os seus colaboradores (Schunk e Zimmerman, 1998; Winne e Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000), na *fase de preparación* considéranse aqueles procesos que preceden á realización das tarefas na casa; na *fase de traballo* os relativos ao proceso de realización das tarefas; e a *fase de reflexión* caracterizaríase por ter lugar unha vez rematada a realización das tarefas e cunha influencia directa en próximos ciclos ou episodios.

Tomando como punto de referencia estes modelos de autorregulación, o Método MITCA dirixese a optimizar a fase de preparación da aprendizaxe atendendo a tres procesos básicos: *definición da tarefa, fixación dos propósitos e planificación da actividade*.

As tarefas prescritas polo/a profesor/a son o principio do proceso de aprendizaxe autorregulada, xa que respecto a estas o/a estudante establecerá os propósitos de aprendizaxe. Neste sentido, o MITCA determina que as tarefas que se prescriben para casa deben ser diversas (**PASO 1**), estar ben definidas (**PASO 2**) e seren percibidas como valiosas polos estudantes (**PASO 3**).



O traballo coas tarefas na casa esixe ao estudante o mantemento do enfoque e esforzo en situacións menos estruturadas, cunha menor supervisión externa e presión social, e sen as restricións temporais, características das situacións típicas de aula (Cooper *et al.*, 2006; Trautwein e Koller, 2003; Wolters, 2003). Dado que a fase de traballo na casa require, efectivamente, unha maior autorregulación comportamental, o **PASO 4** de

MITCA diríxese a apoiar a *administración e distribución do tempo* por parte dos estudantes.

Finalmente, MITCA pretende que a *retroalimentación docente* se converta nun instrumento que facilite a comparación dos resultados das tarefas realizadas na casa cos estándares de aprendizaxe establecidos desde a aula e determinar, así, se os propósitos establecidos se cumpriron ou se quedan aprendizaxes por desenvolver. Neste sentido, o **PASO 5** do Método propón a corrección semanal autorreferida das tarefas, diferenciando os puntos débiles e os puntos fortes, co fin de favorecer a reflexión persoal sobre as operacións implementadas na realización de tarefas na casa.

Esta *fase de reflexión* deberá contribuír a que os estudantes se auto-examinen, comprobando o que saben e aquilo que aínda non dominan, podendo mellorar os produtos ou revisar, se for o caso, as condicións de partida ou os estándares

establecidos. A través desta avaliación, o *feedback* externo proporcionado ao estudante debe contribuír non só a fortalecer a pegada mnésica da información, senón á promoción de estratexias cognitivas e metacognitivas máis adaptativas, e a un mellor axuste da súa autoconfianza.



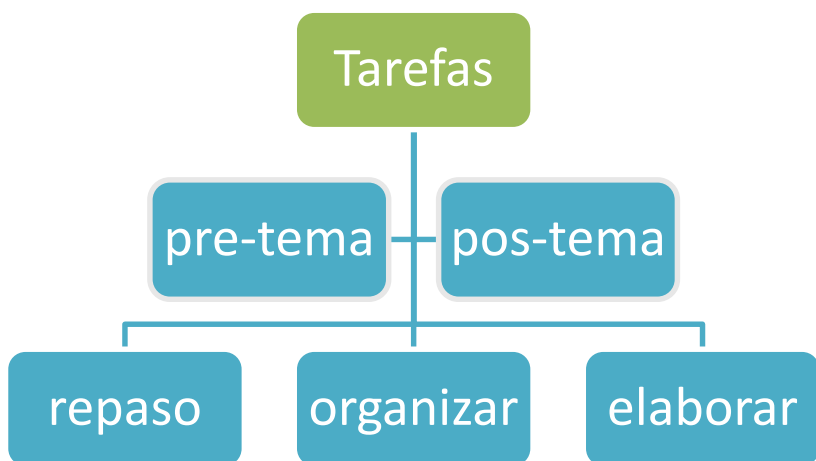
## TAREFAS DIVERSAS





## Tarefas diversas

Co obxecto de diversificar o tipo de tarefas que se mandan para casa, o Método MITCA recolle como **PASO 1** a prescrición tanto de tarefas unha vez proporcionados os contidos (pos-tema), como de tarefas de preparación de contidos aínda non impartidos (pre-tema) e a prescrición en proporcións similares de tarefas de repaso, tarefas de organizar e tarefas de elaborar.



No contexto dos modelos de aprendizaxe autorregulada, entendendo as operacións cognitivas como estratexias que facilitan a codificación e a almacenaxe do material que se vai aprender (Weinstein *et al.*, 2011), MITCA desenvolveu unha tipoloxía propia de tarefas para a casa en consonancia coas propostas de Mayer (Mayer, 2014a, 2014b), do SOAR (Kiewra, 2005; Jairam *et al.*, 2014) e o marco de modos de compromiso cognitivo ICAP desenvolvido por Chi (Chi, 2009; Chi e Wylie, 2014).

Así, o Método MITCA concreta a prescrición de tres tipos de tarefas en función dos procesos cognitivos que implican, tal e como se sintetizan a seguir:

#### Tarefas de repaso

- Tarefas que impliquen **seleccionar, recoñecer, diferenciar, identificar** ou **escribir** definicións, conceptos ou procedemento.

#### Tarefas de organizar

- Tarefas que impliquen **ordenar ideas**, describir **secuencias**, construír **táboas** de clasificación ou elaborar **esquemas**, diagramas de **pasos** ou secuencias... (*non reproducir*).

#### Tarefas de elaborar

- Tarefas que impliquen **parafrasear, exemplificar, resolver problemas** novos, elaborar **explicacións** para outros, **construír historias ou problemas**, **supor** información non explícita, **resolver supostos ou situacións** novas, **argumentar** opinións, **defender posicións**.

Asúmese que unha aprendizaxe significativa implicará tres procesos cognitivos primarios. O/a aprendiz debe **(a)** seleccionar a información máis relevante de entre aquela que recibe; **(b)** organizala nunha representación mental coherente construíndo conexións relevantes en función da estrutura que subxace ao propio material de aprendizaxe; e **(c)** integrar a nova representación construída nas estruturas de coñecemento xa almacenadas na súa memoria.

Atendendo a un importante corpo de investigación empírica xerado na última década verbo da incidencia das estratexias cognitivas na promoción da aprendizaxe significativa e a comprensión (véxase, por exemplo, Dunlosky *et al.*, 2013; Fiorella e Mayer 2015; Novak, 2010; Sweller *et al.*, 2011, entre outros), o suposto que baralla MITCA é que as tarefas para a casa deben promover unha implicación máis activa, construtiva e interactiva do que frecuentemente ocorre. Así, apostando pola promoción dun compromiso activo coas tarefas que se prescriben para a casa, o método considera que os alumnos, sen deixaren de realizar identificación de información –*p. ex.: marcar, escribir e/ou repasar información literal*– e da súa organización –*p.*

*ex.: diferenciar e ordenar ideas*– implíquense en modos de compromiso máis construtivos –*p. ex.: parafrasear ou redactar unha opinión*– e interactivos –*p. ex.: preparar unha explicación para outros ou defender un argumento en público*– cando abordan tarefas escolares no fogar. Entendemos que a proposta MITCA simplifica suficientemente neste punto o labor docente de prescrición e consegue proporcionar ao alumno unha plataforma válida para a implementación de estratexias cognitivas durante os seus episodios de aprendizaxe no fogar.

## TAREFAS CONCRETAS



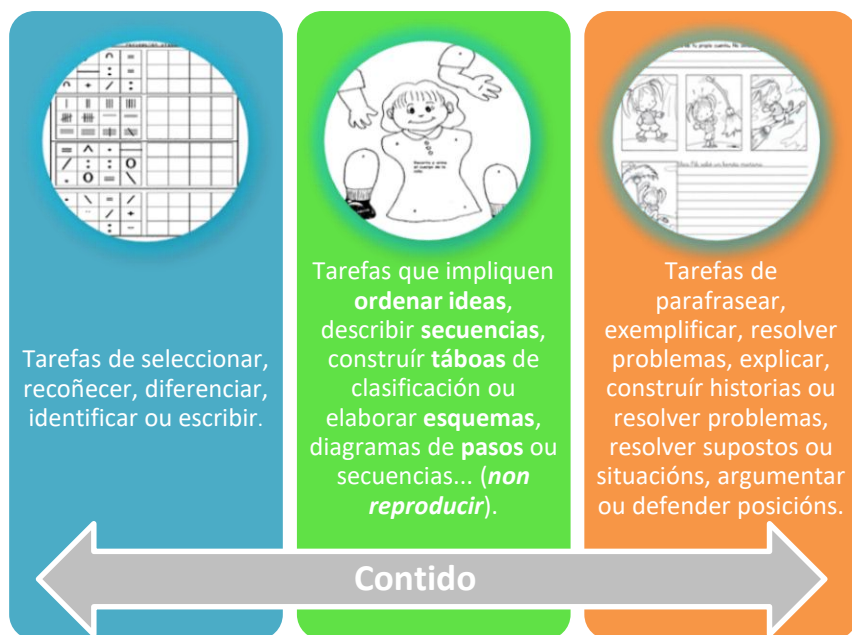
## Tarefas concretas

Atendendo ás condicións TASC desenvolvidas por McCardle *et al.* (2016) para o establecemento de propósitos de aprendizaxe, o **PASO 2** de MITCA remite ao docente á necesidade de definir as tarefas que se prescriben en termos de operación cognitiva e contidos.



Neste punto a prescrición de tarefas MITCA supón un cambio radical respecto á práctica habitual na prescrición de tarefas para a casa. Pásase dunha prescrición de tarefas do tipo: *exercicio 2 da páxina 32 de Lingua e exercicio 3 da páxina 12 de Matemáticas* a exercicio de *diferenciar adverbios e adxectivos* e exercicio de *inventar un problema de restas*.

Entendemos que as tarefas poden definirse facilmente en función das accións específicas que se concretan en MITCA coa prescrición dos tres tipos de tarefas que constitúen o PASO 1 do Método.





A concreción de tarefas en termos de *actividade cognitiva* centra a atención do/a estudante no proceso de aprendizaxe e sobre as estratexias para adoptar, incidindo, potencialmente, tanto na fase de preparación como de traballo na casa propiamente dita. Esta definición das tarefas para a casa que articula MITCA co obxecto de facer máis efectivo o proceso de aprendizaxe inclúe tamén a *especificación dos contidos* para aprender.

Ademais de contribuír a identificar as accións mentais precisas que se van implementar en cada episodio de aprendizaxe na casa (*diferenciar/inventar*), establecer claramente os contidos de traballo (*adverbios e adxectivos/problema de restas*), permite ao estudante centrarse nas partes relevantes do material de estudo. A prescrición de tarefas concretas que impulsa MITCA enfoca a atención do/a estudante sobre o núcleo da aprendizaxe no canto de reduci-lo a unha secuencia de actividades definidas unicamente pola finalización da tarefa.



TAREFAS VALIOSAS

VALIOSAS



### Tarefas valiosas

Entendendo que o valor que o/a estudante lles atribúe ás tarefas é unha clave nuclear do seu compromiso con elas, o Método MITCA insta o/a docente a transmitir a utilidade, interese, importancia e/ou aplicabilidade das tarefas que prescribe para a casa (**PASO 3**).

O valor da tarefa é un constructo complexo integrado polo grao de desfrute que proporciona, a medida en que contribúe a satisfacer necesidades individuais e á realización persoal e a súa utilidade para acometer metas persoais a curto e longo prazo (Eccles e Wigfield, 2002).

É pouco discutible que o interese intrínseco polas tarefas predí un procesamento profundo da información e favorece unha aprendizaxe máis autorregulada (Hidi e Renninger, 2006). Porén, atribuír ás tarefas algún tipo de recoñecemento –*p. ex.: é o tipo de tarefas que se farán no exame ou as mellores expóranse en clase*– ou valor instrumental –*p. ex.: serviranvos para aprender a mercar ben nas rebaixas ou para aprender a falar en público*– mellora o

compromiso cognitivo e emocional con esas tarefas (Katz e Assor, 2006; Miller e Brickman, 2004).

Baixo esta premisa, MITCA sostén que o valor subxectivo atribuído ás tarefas que se prescriben pode mellorarse cando se clarifican as expectativas, se axusta, na medida do posible, o interese intrínseco e se identifica o seu valor instrumental.



É por iso que ademais de traballar contidos e formular tarefas, o máis *interesantes* posible para o alumnado, a prescrición de tarefas para a casa debe incorporar información explícita sobre o *valor de lograr* facela ben e/ou a súa *utilidade* instrumental.

# TAREFAS SEMANAIS





### Tarefas semanais

Tal e como se indicaba na fundamentación teórica do Método, a fase de traballo na casa cos deberes escolares require dunha especial capacidade de autorregulación comportamental e volitiva por parte do/a aprendiz. Concretamente, a realización de tarefas escolares no fogar require de habilidades para organizar o contorno, administrar e xestionar o tempo, concentrar a atención e controlar a motivación e as emocións (Corno, 2004; Xu, 2010; Xu e Corno, 2003). Este conxunto de destrezas habitualmente se asumen, pero raramente son examinadas nin ensinadas e, neste contexto, sen ánimo de exhaustividade, MITCA focaliza os esforzos de intervención, especificamente, na administración e xestión do tempo.

Así, atendendo ás evidencias empíricas, o método MITCA propón como **PASO 4** unha prescrición semanal de tarefas, instando o docente a colaborar co alumnado no

establecemento das franxas horarias propias para realizalas nas primeiras semanas de implementación do Método.

LISTADO DE TAREFAS							
1.- Os exercicios de escribir con letras e con cifras (exercicio 2, páx. 19)							
2.- O exercicio de atopar a solución (páx. 14)							
3.- Resolver os problemas de distancias (páx. 15)							
4.- Exercicio de inventar un problema de restas (exercicio 6, páx. 15)							
	LU	MAR	MÉR	XOV	VEN	SÁ	DO
TAREFA				Os exercicios de escribir con letras e con cifras (exercicio 2, páx. 19)  Resolver os problemas de distancias (páx. 15)		Exercicio de inventar un problema de restas (exercicio 6, páx. 15)  O exercicio de atopar a solución (páx. 14)	
CANDO				18h.		12h.	
TEMPO ESTIMADO				15min.		20min.	

As vantaxes asociadas a unha xestión efectiva do tempo en educación son obxecto de atención desde distintos ámbitos e configuraron tradicionalmente un tópico de traballo desde os departamentos de orientación. De feito, as prácticas asociadas a unha pobre xestión do tempo –non

*distribuír adecuadamente o tempo entre as tarefas, estudar masivamente antes do exame ou non cumprir cos prazos establecidos polos docentes*– foron recollidas na literatura frecuentemente como unha importante fonte de estrés, habitualmente asociada a un baixo rendemento (Longman e Atkinson, 2004; Macan *et al.*, 1990).

Concretar os obxectivos comprometendo datas e horas, non só incrementa o número de estratexias que se empregan para abordar as tarefas, senón que crea oportunidades para supervisar activamente o progreso por parte do/a estudante. Deste modo, o establecemento de propósitos por episodios de traballo constitúe un recurso de control que permite supervisar o progreso, recoñecer dificultades e incrementar as posibilidades de revisión (McCardle *et al.*, 2016; Zimmerman, 2008).



TAREFAS CORRIGIDAS



### Tarefas corrixidas

As prácticas de supervisión das tarefas prescritas para facer na casa que empregan os docentes son diversas e poden variar segundo as características dos estudantes e as escolas –en función, por exemplo, do coñecemento previo do estudantado sobre a materia ou do número de estudantes por clase–. Polo seu potencial sobre os niveis de esforzo e compromiso do estudante (Cunha *et al.*, 2018; Elawar e Corno, 1985; Núñez *et al.*, 2015), o **PASO 5** de MITCA propón a implementación das prácticas de corrección individual e, no seu defecto, a corrección explícita na aula de todas as tarefas prescritas.

O **PASO 5** do Método inclúe tamén como estratexia de retroalimentación as condicións de *feedback* informativo e motivador.



Entendemos que a retroalimentación que brinda información personalizada sobre as melloras e orienta sobre os aspectos para mellorar, *–feedback informativo–*, convértese nun recurso educativo capaz de optimizar as habilidades autorregulatorias do aprendiz e incrementar o seu compromiso académico (Cooper, 2001; Fong *et al.*, 2016). Deste modo, atendendo ao marco teórico da aprendizaxe autorregulada que fundamenta esta proposta (Schunk e Zimmerman, 1998; Winne e Hadwin, 1998; Zimmerman, 2000), o **PASO 5** de MITCA contribuirá á auto-



reflexión e, por tanto, potencialmente, á mellora tanto das aprendizaxes actuais como dos episodios de estudo futuros.

Co propósito de potenciar precisamente os beneficios proactivos desta fase reflexiva, MITCA propón traballar a confianza do estudante incorporando a condición de *feedback motivador* á estratexia de retroalimentación. Neste sentido, hai evidencias de que un *feedback* que incorpore tanto críticas como eloxios, dirixidos a aspectos controlables, tales como o esforzo ou a dedicación, contribuirá ao compromiso motivacional dos estudantes (Deci e Ryan, 2016; Fong *et al.*, 2019).



# Bibliografía

- Cooper, H. (2001). Homework for All-in Moderation. *Educational Leadership*, 58(7), 34-38.
- Cooper, H., Robinson, J. C., e Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62.
- Corno, L. (2004). Introduction to the special issue work habits and work styles: Volition in education. *Teachers College Record*, 106(9), 1669-1694.
- Cunha, J., Rosário, P., Núñez, J. C., Nunes, A. R., Moreira, T., e Nunes, T. (2018). "Homework feedback is..." : Elementary and middle school teachers' conceptions of homework feedback. *Frontiers in Psychology*, 9, 32.
- Chi, M. T. H. (2009). Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in Cognitive Science*, 1, 73-105.

- Chi, M. T., e Wylie, R. (2014). The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243.
- Deci, E. L., e Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: a self-determination theory perspective. En W. C. Liu, J. C. K. Weng, e R. M. Ryan (Eds.), *Building Autonomous Learners* (pp. 9-29). Springer.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., e Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest*, 14, 4-58.
- Eccles, J. S., e Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Elawar, M. C., e Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behavior a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 162-173.

- Fiorella, L., e Mayer, R. E. (2015). *Learning as a generative activity: eight learning strategies that promote understanding*. Cambridge University Press.
- Fong, C. J., Warner, J. R., Williams, K. M., Schallert, D. L., Chen, L., Williamson, Z. H., e Lin, S. (2016). Deconstructing constructive criticism: the nature of academic emotions associated with constructive, positive, and negative feedback. *Learning and Individual Differences*, 49, 393-399.
- Fong, C. J., Patall, E. A., Vasquez, A. C., e Stautberg, S. (2019). A meta-analysis of negative feedback on intrinsic motivation. *Educational Psychology Review*, 31, 121-162.
- Hidi, S., e Renninger, A. K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41, 111-127.
- Jairam, D., Kiewra, K. A., Rogers-Kasson, S., Patterson-Hazley, M., e Marxhausen, K. (2014). SOAR versus SQ3R: a test of two study systems. *Instructional Science*, 42, 409-420.

- Katz, I., e Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychology Review*, 19, 429-442.
- Kiewra, K. A. (2005). *Learn how to study and SOAR to success*. Pearson, Prentice Hall.
- Longman, D. G., e Atkinson, R. H. (2004). *College learning and study skills* (7th ed.). Wadsworth Publishing.
- Macan, T. H., Shahani, C., Dipboye, R. L., e Phillips, A. P. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768.
- Mayer, R. E. (2014a). Cognitive theory of multimedia learning. En R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (2ª Ed., pp. 43-71). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2014b). Incorporating motivation into multimedia learning. *Learning and Instruction*, 29, 171-173.

- McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., e Hadwin, A. F. (2016). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2153-2169.
- Miller, R. B., e Brickman, S. J. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9-33.
- Novak, J. D. (2010). *Learning, creating, and using knowledge: concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (2ª Ed.). Routledge.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Cerezo, R., e Valle, A. (2015). Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement. *Journal of Educational Research*, 108(3), 204-216.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Vallejo, G., Cunha, J., Nunes, T., Mourão, R., e Pinto, R. (2015). Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 10-24.

- Schunk, D. H., e Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.
- Sweller, J., Ayres, P., e Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Springer.
- Trautwein, U., e Köller, O. (2003). The relationship between homework and achievement—still much of a mystery. *Educational Psychology Review*, 15(2), 115-145.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., e Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 45-53.
- Winne, P. H., e Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27-30.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189-205.



- Xu, J. (2010). Predicting homework time management at the secondary school level: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20, 34-39.
- Xu, J., e Corno, L. (2003). Family help and homework management reported by middle school students. *The Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, e M. Zeidner (eds.), *Handbook of Self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2008). Goal Setting: A Key Proactive Source of Academic Self-Regulation. En D. H. Schunk, e B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-regulated Learning: Theory, Research, and Applications* (pp. 267-95). Erlbaum.





O MITCA (Método de Implementación de Tarefas para a Casa) nace co propósito de converter os deberes escolares nun recurso educativo capaz de mellorar a autorregulación da aprendizaxe e o compromiso escolar dos estudantes. Concretamente, este método tenta que as tarefas para a casa cumpran cinco condicións:

- **DIVERSAS.** Ademais de tarefas pos-tema e tarefas pre-tema, prescríbense proporcións similares de tarefas de repaso, organización e elaboración.
- **CONCRETAS.** As tarefas descríbense polo traballo mental que implican e o contido que abordan.
- **VALIOSAS.** O/a docente transmite a utilidade, interese, importancia e/ou aplicabilidade das tarefas que prescribe para a casa.
- **SEMANAIS.** As tarefas prescríbense semanalmente e o alumnado establece as franxas horarias para realizalas.
- **CORRIXIDAS.** As tarefas corríxense todas semanalmente, na aula ou individualmente, diferenciando puntos débiles, mais tamén os puntos fortes.



MINISTERIO  
DE ECONOMÍA, INDUSTRIA  
Y COMPETITIVIDAD



**XUNTA DE GALICIA**  
CONSELLERÍA DE CULTURA,  
EDUCACIÓN E UNIVERSIDADE



**Unión Europea**  
Fondo Europeo de Desarrollo Regional  
*Una manera de hacer Europa*



**UNIVERSIDADE DA CORUÑA**

